

L'enseignement explicite : description



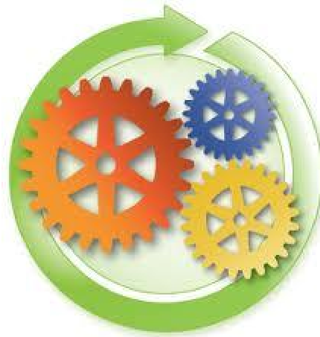
Pédagogie Explicite - L'Explicite en bref

Écrit par Christiane Lagacé
Vendredi, 05 Octobre 2012 00:00

Tweeter

Source : Blog de Christiane Lagacé

L'enseignement explicite : description



L'enseignement explicite, aussi appelé pédagogie explicite, est une méthode pédagogique issue des recherches sur l'enseignement efficace (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004). Le premier chercheur à en formaliser les étapes est Rosenshine (1986).

Cette méthode pédagogique est peu connue du personnel enseignant de niveau collégial au Québec. Cette affirmation repose, entre autres, sur le vécu professionnel de la chercheure. Elle s'appuie également sur les recherches de cette dernière concernant l'enseignement explicite, notamment sur le site Web du Centre de documentation collégiale (CDC). Le CDC est une bibliothèque spécialisée en éducation collégiale. « *Sa collection compte plus de 30 000 documents (livres, revues, articles, rapports de recherches, documents électroniques, sites Web, etc.) recueillis et sélectionnés pour répondre spécifiquement aux besoins informationnels des praticiens et chercheurs de l'ordre collégial* » (Centre de documentation collégiale, s.d.). Une recherche sur le site Web du CDC utilisant l'expression enseignement explicite ne donne que deux résultats. Le premier est un mémoire de recherche intitulé *Utilisation de stratégies en lecture/écriture par des élèves du collégial, après un enseignement explicite* (Boisvert, 2008). Le second est un article de la revue *Pédagogie collégiale* intitulé "Pour une profession fondée sur une conception explicite de l'apprentissage et de l'enseignement : Enseigner au collégial aujourd'hui" (Dorais et Laliberté, 1998). Une recherche sur le site Web du CDC avec l'expression pédagogie explicite ne donne, quant à elle, aucun résultat. Ceci démontre à quel point l'enseignement explicite est méconnu au niveau collégial.

Cette méconnaissance est probablement due au fait que l'enseignement explicite est généralement classé parmi les méthodes pédagogiques centrées sur l'enseignant plutôt que parmi celles centrées sur l'élève (Mellouki, 2010). Il ne fait donc pas partie des méthodes privilégiées dans le contexte de l'approche par compétences. Pourtant, la clientèle étudiante est particulièrement active pendant deux des trois grandes étapes de l'enseignement explicite. Le personnel enseignant gagnerait à mieux connaître l'enseignement explicite afin d'enrichir son éventail de méthodes pédagogiques.

L'enseignement explicite ne doit pas être confondu avec l'enseignement magistral. Alors que ce dernier est axé sur la transmission de contenu, l'enseignement explicite vise plutôt la compréhension de la matière et son maintien en mémoire (Amédro, 2009).

Selon Bissonnette et Richard (2005), l'enseignement explicite se divise en trois étapes. Au départ, l'enseignante ou l'enseignant utilisera le modelage pour démontrer la façon de procéder pour exécuter une tâche donnée. La pratique guidée permettra ensuite aux étudiantes et étudiants d'expérimenter cette tâche tout en bénéficiant du soutien nécessaire. Finalement, la pratique autonome sera atteinte et permettra l'exécution de la tâche sans aide. Ces trois étapes illustrent à quel point la progression de l'autonomie fait partie intégrante de l'enseignement explicite.

(...)

Phase de modelage

La phase de modelage doit commencer par l'éveil de l'intérêt de la clientèle étudiante. L'enseignante ou l'enseignant cherchera à motiver sa classe, à mettre les commutateurs en position "ouvert", à l'aide d'une mise en situation. La motivation aura plus de chances d'être atteinte avec une mise en situation signifiante. Cette étape est essentielle pour lever la première barrière dans le processus d'apprentissage, soit l'anticipation d'un minimum de plaisir par le cerveau limbique (Denommé et Roy, 2009).

Les liens entre les nouvelles connaissances à acquérir et les connaissances antérieures devront être clairement indiqués. Ceci atténuera le sentiment d'insécurité perçu par le cerveau reptilien face à la nouvelle tâche. De plus, des recherches ont démontré qu'un apprentissage basé sur des connaissances antérieures sera plus efficace, mais que le rappel des connaissances antérieures n'est pas toujours automatique. L'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant pour rappeler ces connaissances est donc souhaitable (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, Norman, 2010).

Vient ensuite le modelage proprement dit. L'enseignante ou l'enseignant doit réaliser l'exercice devant sa classe en "mettant un haut-parleur sur sa pensée" (Bissonnette et Richard, 2001, p. 87). Il s'agit de verbaliser tout raisonnement permettant de réaliser l'exercice. Ce modelage doit bien faire ressortir les stratégies cognitives impliquées, ainsi que quand et comment les utiliser. Un résumé des étapes impliquées dans ce modelage pourra être distribué comme support d'apprentissage, ce qui permettra de diminuer la charge de la mémoire de travail qui, autrement, serait occupée à mémoriser ces étapes.

Le choix de la tâche à modeler doit prendre en compte la quantité d'information présentée afin de respecter les limites de la mémoire de travail. En effet, la présentation d'une quantité d'information trop importante surchargera la mémoire de travail, ce qui nuira à la compréhension (Bissonnette et Richard, 2005). Aussi, afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants de rester bien concentrés tout au long du modelage, la durée du modelage sera limitée à 10 minutes (*Ibid.*).

Une attention particulière sera portée à la façon de résoudre les problèmes potentiels. En indiquant comment résoudre un problème, l'enseignante ou l'enseignant contribue à augmenter la banque de stratégies cognitives de son auditoire.

L'ajout de contre-exemples est un atout. Il vient renforcer le modelage en aidant les étudiantes et étudiants à éviter les pièges. Grâce à ces contre-exemples, les informations emmagasinées en mémoire à long terme à la fin des trois phases d'enseignement explicite auront plus de chances d'être justes. Les contre-exemples permettront en effet d'éviter la construction d'une « *représentation appauvrie (sous-déterminée) des contextes possibles d'utilisation de leurs connaissances* » (Amédro, 2009, p. 75).

Phase de pratique guidée

La phase de pratique guidée consiste à donner aux étudiantes et étudiants une tâche à réaliser semblable à celle qui a été modelée. Généralement, ce travail est effectué en équipe, ce qui permet aux personnes impliquées d'échanger leurs idées afin de vérifier si leurs représentations sont justes.

La pratique guidée est l'occasion de vérifier la compréhension des étudiantes et des étudiants de même que de leur fournir une rétroaction rapide. Le travail d'équipe facilite le travail de rétroaction puisque l'enseignante ou l'enseignant intervient après une première validation par les pairs.

La phase de pratique guidée constitue l'élément qui distingue le plus l'enseignement explicite de l'enseignement traditionnel. En effet, avec l'enseignement traditionnel, il arrive fréquemment que les étudiantes et étudiants ne reçoivent une rétroaction que lorsque les exercices sont terminés, puis corrigés (Bissonnette et Richard, 2005). L'enseignement explicite, grâce à sa phase de pratique guidée, assurera que les erreurs soient corrigées rapidement avant qu'elles aboutissent à des représentations erronées.

Une façon intéressante de mener la pratique guidée consiste à demander aux équipes de réaliser un court exercice et de le montrer à l'enseignante ou à l'enseignant dès qu'il est terminé. L'exercice sera corrigé sur place et pourra, au besoin, être accompagné d'un enseignement correctif.

Cet enseignement correctif consistera généralement à apporter plus d'information ou encore des explications différentes de façon à ce que les stimuli présentés aux étudiantes et étudiants puissent enfin être transformés en savoirs. La seconde barrière dans le processus d'apprentissage, soit le fait de ne pas avoir suffisamment de connaissances pour donner du sens aux stimuli, sera ainsi levée (Denommé et Roy, 2009).

Phase de pratique autonome

La phase de pratique autonome est l'occasion pour l'étudiante ou l'étudiant de parfaire sa compréhension dans l'action, jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004).

Dans cette phase, l'enseignante ou l'enseignant présentera à sa classe une série d'exercices à réaliser individuellement. Cette fois, peu d'aide sera fournie. Les stratégies cognitives apprises lors du modelage et expérimentées lors de la pratique guidée devront être mises en application.

L'exécution de nombreux exercices en pratique autonome permettra d'atteindre une certaine automatisation dans la réalisation de tâches semblables. Les informations seront alors transférées de la mémoire de travail vers la mémoire à long terme, ce qui facilitera le réinvestissement lors de la réalisation de tâches plus complexes (Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003).

Références

Ambrose, S. A., Bridges, M. C., DiPietro, M. W., Lovett, M., Norman, M. K. (2010). *How learning works*. San Francisco : Jossey-Bass.

Amédro, D. (2009). *Apports de la recherche à la qualité de l'enseignement*. Paris : Publibook.

Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe, des outils pour la réforme*. Montréal, éd. Chenelière/McGraw-Hill.

Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). Le cognitivisme et ses implications pédagogiques. *In* C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 309-332). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Boisvert, M. (2008). *Utilisation de stratégies en lecture/écriture par des élèves du collégial après un enseignement explicite*. Mémoire de maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, Québec.

Centre de documentation collégiale (s.d.). *Site du Centre de documentation collégiale*. Site téléaccessible à l'adresse <http://cdc.qc.ca/>. Consulté le 9 mars 2012.

Denommé, J.-M. et Roy, M. (2009). *Approche neuroscientifique de l'apprentissage et de l'enseignement, Essai en mathétique (science de l'apprentissage)*. Montréal : les Éditions Quebecor.

Dorais, S. et Laliberté, J. (1998). Pour une profession fondée sur une conception explicite de l'apprentissage et de l'enseignement : Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, *12*(2), 6-12.

Gauthier, C., Desbiens, J. F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner.* Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisé : une revue de la littérature*. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Québec: Université Laval.

Mellouki, M. (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, *43*(7), 60-69.